

Investigações interculturais de cariz piagetiano (*)

TERESA SOUSA MACHADO (**)

1. APRESENTAÇÃO

O tema das investigações interculturais em psicologia, pelo facto de lidar com as relações entre especificidades *versus* semelhanças entre grupos, torna-se particularmente apelativo em momentos (como o actual) de severos conflitos entre grupos culturais assumidamente distintos. Com efeito, nestas alturas todos se (re)questionam acerca das eventuais origens e explicações para os comportamentos de intransigência (seja ela política, afectiva, intelectual ou outra) manifestados. Enquanto o senso-comum recorre com demasiada frequência a pseudo-justificações que mais não traduzem do que uma centração exclusiva (ou predominante) nas crenças, juízos e raciocínios mais «familiares» ao grupo de referência, a psicologia – entre outras áreas – procura respostas mais isentas culturalmente.

(*) Este artigo retoma, com diversas actualizações, o capítulo II.1. da dissertação de doutoramento que apresentámos à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Prof. Doutor José Ferreira da Silva da Universidade de Coimbra e Prof. Doutor Jacques Montangero da Universidade de Genebra.

(**) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2. INTRODUÇÃO

No presente artigo propomo-nos fazer uma síntese crítica acerca do modo como a psicologia desenvolvimental, de cariz piagetiano, tem analisado o papel da cultura na génese da cognição. Trata-se de uma abordagem teórica que, pensamos, condensa as respostas tidas hoje como mais consensuais neste domínio do estudo do desenvolvimento cognitivo. A par da análise do papel que uma variável como a cultura pode ter no desenvolvimento das *estruturas operatórias*, o estudo sobre este tipo de investigações interculturais permite simultaneamente dar-mo-nos conta da direcção seguida por alguns dos trabalhos contemporâneos de índole piagetiana.

As investigações interculturais na psicologia desenvolvimental caracterizam-se hoje pelo esforço em especificar ou particularizar componentes de variáveis outrora operacionalizadas em termos demasiado globais (e.g. cultura, escolaridade, família). Assim sendo, os trabalhos contemporâneos neste domínio visam distinguir o papel de componentes dessas variáveis no desenvolvimento e/ou na actualização das competências operatórias; ou seja, estas investigações «colocam o pensamento no contexto particular de cada cultura, estudando os *mecanismos de aculturação que seleccionam no repertório dos comportamentos possíveis aqueles que são fun-*

cionais num determinado meio» (Dasen, 1983, 57, sublinados nossos).

Como se sabe, o interesse inicial dos investigadores interculturais pelo modelo piagetiano justificou-se essencialmente por dois tipos de questões: a) a necessidade de confirmação das pretensões universalistas do modelo piagetiano (cf. Piaget, 1966); b) as críticas à falta de isenção cultural das avaliações psicológicas standardizadas. Na medida em que as avaliações piagetianas versavam uma análise descritiva e qualitativa da génese e funcionamento de processos mentais complexos, este modelo parecia particularmente adequado a tais estudos.

3. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS INVESTIGAÇÕES

Num primeiro nível de análise, de índole global, deparamo-nos desde logo com divergências epistemológicas na própria orientação subjacente aos trabalhos interculturais piagetianos. Seguindo a sistematização elaborada por Dasen e colaboradores, distinguimos três perspectivas dominantes: uma orientação «absolutista»; uma orientação «relativista»; e uma orientação «universalista» (Dasen & Heron, 1981; Dasen & Ribaupierre, 1987)¹. Em termos sintéticos, a orientação «absolutista» traduz uma centração (limitadora) na noção de *sujeito epistemológico*, pelo que admite com dificuldade o papel de variações locais significativas (culturais ou outras) no desenvolvimento cognitivo. No extremo oposto, a orientação «relativista» (expressa, por exemplo nos trabalhos de Greenfield & Davis), destaca-se ao mostrar a existência de conjuntos de operações cognitivas qualitativamente diferentes, assim

como padrões diversos de desenvolvimento consoante o meio (exclui-se a obrigatoriedade de um *percurso único* no desenvolvimento cognitivo). Entre os dois extremos encontra-se a orientação «universalista» (seguida por Dasen) que visa simultaneamente «[...] rejeitar as teorias ‘absolutistas’ na medida em que estas agrupam as capacidades cognitivas num pacote único e geral, assumindo que este é universalmente válido e permitindo apenas diferenças quantitativas (ou de nível); e rejeita também qualquer teoria (como a de M. Cole) que admita somente capacidades específicas ligadas a contextos particulares» (Dasen & Ribaupierre, 1987, 798).

4. ÓBICES DAS «PACKAGED VARIABLES»

As variáveis independentes mais populares no confronto entre culturas (não-ocidentais *versus* ocidentais) têm sido a escolaridade, o nível socio-económico, o meio rural/urbano e a modernização da sociedade (Whiting, 1976). Como já afirmámos, os investigadores têm vindo a tomar consciência de que tais variáveis estão de tal modo interligadas que se torna difícil distinguir os traços dominantes de cada uma². Por outro lado, a sobreposição de facetas de variáveis demasiado globais inviabiliza uma síntese una das diversas investigações. É o que mostra Gillet (1976) quando pretende extrair uma conclusão de diversos estudos que abordam o papel da *escolarização* na aquisição das conservações. A disparidade dos resultados sugere quatro tipos de afirmações aparentemente antagónicas: 1) a ausência de escolarização não tem nenhuma influência na aquisição da conservação; 2) existem diferenças importantes entre as crianças escolarizadas e as

¹ Outros designam a perspectiva «absolutista» por *etnocêntrica* na medida em que analisa os comportamentos em referência a uma “norma cultural” que é, quase sempre, a do psicólogo norte-americano; quanto ao outro extremo, é designado por perspectiva *embutida culturalmente*, salientando assim o facto de tal atitude impossibilitar as comparações interculturais; a posição intermédia é mais usualmente considerada *relativista* (pelo que se poderá confundir com a presente classificação de Dasen e col.).

² Um exemplo claro da insuficiente especificação das componentes de uma variável independente deste tipo pode ser dada com as ditas diferenças devidas ao sexo: «Se a mãe interage mais frequentemente com as raparigas do que com os rapazes, destina mais trabalhos às raparigas, interrompe-as mais frequentemente, espera que elas permaneçam mais tempo em casa e que façam o ‘trabalho de mulher’, poderão as diferenças nos desempenhos nos testes ser consideradas biologicamente determinadas?» (Whiting, 1976, 308).

não escolarizadas; 3) a escolarização pode comportar elementos favoráveis à aquisição da conservação; 4) a escolarização pode ser um factor desfavorável devido a um suporte cultural ‘defeituoso’ (*op. cit.*). Esta classificação, que engloba investigações de autores tão conhecidos como Jacqueline Goodnow, Patricia Greenfield, M. M. de Lemos, entre outros, quando explorada nas suas particularidades, mostra que se trata de estudos que se dirigem quer a formas diferentes de conservação (de diferente nível operatório), quer a situações de tal forma específicas que remetem preferencialmente para uma *análise diferencial do desenvolvimento*. Temos de aceitar, com o autor, que a revisão de tais trabalhos não permite dar nenhuma resposta definitiva sobre a influência desta variável no desenvolvimento operatório; eles sugerem, no entanto, o *efeito global do factor cultural* sobre as crianças escolarizadas e não escolarizadas. Por outro lado, «o contributo da escolarização mais difícil de avaliar, e talvez mais importante, refere-se às atitudes induzidas ou combatidas pelos métodos pedagógicos» (Gillet, 1976, 331). Este efeito justifica, em parte, que quando se analisa a influência do clima familiar no desenvolvimento cognitivo (sendo este último avaliado em termos de desempenho escolar), apareça uma correlação positiva entre uma certa «[...] semelhança entre o meio familiar e o meio escolar, seja no plano dos valores ou no da natureza das relações entre a criança e o adulto» e o sucesso escolar (Marcos, 1976, 311; cf. também Avanzini, 1998). Greenfield (1998) chama igualmente a atenção para este efeito, especificando a influência do *tipo de questões* que as mães escolarizadas (mesmo que com reduzida frequência) colocam no dia-a-dia aos seus filhos (questões cuja própria construção/formulação se assemelham às utilizadas nos clássicos testes intelectuais e escolares); e vemos assim algumas das *concretizações* possíveis da especificação da variável *escolarização*.

Os exemplos referidos clarificam a ideia que temos vindo a expor e que se refere à tendência contemporânea para procurar uma operacionalização mais adequada do tipo de variáveis a que Whiting chama «*packaged variable*» mostrando bem o seu carácter demasiado global. Diversas investigações têm vindo a concretizar este objectivo; é o caso, por exemplo, de três projectos desenvolvidos simultaneamente em três zonas de

África (o deserto Kalahari, uma comunidade na Libéria e uma outra no Quênia). O que nos importa aqui destacar é precisamente a fase prévia à investigação propriamente dita: trata-se da caracterização dos pormenores do dia-a-dia e das experiências de aprendizagem quotidianas, tendo simultaneamente em consideração o confronto com eventuais hábitos que seriam considerados variáveis significativas no mundo ocidental. Esta comparação sugere, com frequência, que as experiências diárias de crianças de diferentes culturas clamam pela inclusão de *novas* variáveis no estudo do desenvolvimento cognitivo; com efeito, «um teste justo em termos interculturais pode ser elaborado apenas após a investigação de cada cultura nos seus próprios termos» (Greenfield, 1997, 1123)³.

5. CONTRIBUTOS DOS ESTUDOS INTERCULTURAIS

Após esta chamada de atenção para a orientação contemporânea das investigações interculturais, recordemos o que nos têm oferecido os estudos que se baseiam em pressupostos piagetianos.

Como dissemos, um dos primeiros propósitos destes trabalhos foi formulado pelo próprio Piaget (1966) face à necessidade em precisar o papel relativo de cada um dos factores de desen-

³ Greenfield (1997) dá diversos exemplos de como o valor/significado atribuído a um conceito (*e.g.* inteligência) pode diferir consoante os grupos culturais: «[...] por vezes essas definições contrastam bastante com as definições pressupostas pelos investigadores»; é o caso, por exemplo, da referência (por grupos estudados em África por Wober) à *lentidão e conformidade* como características das pessoas inteligentes; ou a uma concepção do conhecimento como produto essencialmente colectivo e não individual, em grupos como os Zinacantecas Maia (cf. também Greenfield, 1998). Por outro lado, se considerarmos que dentro do mesmo grupo (*e.g.* psicólogos) a definição de inteligência também não é de forma alguma consensual (cf. Neisser *et al.* 1996), a minimização do acordo prévio do significado do conceito ou ítem torna-se ainda mais incompreensível.

volvimento propostos no seu modelo (*maturação, experiência física, interacção social e equilíbrio*)⁴. Confirmar-se-ia assim, segundo as expectativas do seu autor, o peso preponderante da *equilíbrio*. Porém, o facto é que, já há quase trinta anos, Lautrey e Tomé (1976) alertam para as dificuldades inerentes a tal análise uma vez que os quatro factores nunca se encontram desligados. A exposição dos autores, (acerca da interpretação do atraso no desenvolvimento operativo num grupo particular) torna-se bastante significativa pelo facto de incidir precisamente num dos estudos citados por Piaget a propósito das investigações interculturais (o trabalho de Mohseni no Irão).

Quanto ao primeiro factor – *factores biológicos* (Piaget, 1966) – a *maturação* não pode ser considerada isoladamente já que as variáveis do meio, e.g. *alimentação* e as *condições de higiene* (no exemplo citado bastante significativas) podem retardar esse mesmo processo maturativo, agindo indirectamente na ‘velocidade’ do desenvolvimento, fenómeno ao qual Piaget parece atribuir em exclusivo a influência dos outros factores (*equilíbrio das acções, coordenação interindividual e transmissão educativa e cultural*).

Os mesmos atrasos no desenvolvimento podem igualmente ser interpretados em termos de *equilíbrio das acções*; com efeito, as acções possíveis para essas crianças estão longe de ser equivalentes às do meio ocidental que conhecemos - até cerca do final do primeiro ano de vida, estas crianças estão enfaixadas e praticamente imobilizadas. Por outro lado, a sua «infância» estará praticamente terminada por volta dos sete anos, idade a partir da qual as raparigas são iniciadas nas actividades de adulto (a tapeçaria), sendo para os rapazes um pouco mais tarde (em trabalhos do campo).

Mas, outras interpretações são igualmente

válidas e plausíveis; os factores de *coordenação interindividual* podem também ser invocados para justificar os atrasos verificados. A comunicação entre as crianças e adultos é muito reduzida, (até porque a infância é considerada por estes como um período pouco interessante, porque improdutivo). Quanto à interacção com pessoas estranhas à aldeia, ela era praticamente inexistente.

Resta-nos focar, com os autores, o eventual efeito da *transmissão educativa-escolar*; não existe escola e os sujeitos são quase todos analfabetos, com excepção de uma pessoa que sabe ler e escrever e que mediante uma troca (em géneros) ensina a ler o Corão.

Em síntese, o que se pretende mostrar é que «as condições do meio que podem afectar o desenvolvimento intelectual não variam de forma isolada; seria então arriscado atribuir directamente eventuais diferenças observadas nos estudos interculturais a um ou a outro dos factores evocados» (Lautrey & Rodriguez Tomé, 1976, 251).

Concluindo, admite-se hoje que no que se refere às primeiras investigações interculturais (das décadas de 60 e 70) dificilmente se podem retirar conclusões seguras. As contradições são excessivas e os obstáculos metodológicos numerosos. Entre estes encontramos o problema da *idade* dos sujeitos (não são raros os casos nos quais não se pode garantir a idade cronológica exacata) (e.g. Lautrey & Tomé, *op. cit.*; Marchand, 1983); a *standardização* das provas piagetianas não está isenta de ambiguidades; a *inversão da ordem de aquisição* das noções operatórias pode ser relativizada face à incerteza de se dever a um efeito de aprendizagem; e o próprio efeito da actuação de um *investigador estranho* ao meio dos sujeitos não foi devidamente ponderado. A única conclusão legítima que se pode retirar destes estudos é a da necessidade em renunciar à procura forçada de uma ou outra característica do desenvolvimento da criança ocidental noutras culturas.

À medida que se foram sofisticando os estudos interculturais vieram esclarecer outros as-

⁴ Para análise crítica do papel relativo destes factores cf. Ferreira da Silva, 1982.

pectos da teoria piagetiana. Se as primeiras investigações assumiram uma forma ingénua «adaptando» provas operatórias ao que se pensava «adequado» à cultura em estudo, hoje elas possuem um carácter bastante mais realista, devendo-se o seu progressivo refinamento em grande parte ao trabalho conjunto de etnólogos, antropólogos e psicólogos. Ou seja, a questão de fundo não é mais formulada da forma simplista «o que é universal e o que é específico numa cultura», mas antes, «em que medida e através de que processos a cultura entra na cognição e a cognição cria cultura?» (cf. comunicações em *The Growing Mind*, 1996). É também este o mote subjacente às diversas expedições orientadas pelo *Laboratory of Comparative Human Cognition* e que se traduzem no «[...] reconhecimento do facto de que nenhum contexto de observação, não obstante todos os cuidados colocados na sua construção, é culturalmente neutro» (*The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1979, 899).

Retomando a «velha» questão das pretensões universalistas do modelo piagetiano (ortodoxo), pergunta-se hoje até que ponto fará sentido continuar a afirmar uma sequência universal (ou, pelo menos, convenientemente representativa) de formas de raciocínio operatório; sequência na qual os factores culturais apenas influiriam em fenómenos algo marginais, como, por exemplo, a velocidade (ritmo) desenvolvimental dessas mesmas formas de raciocínio.

Tomando em consideração as críticas metodológicas já citadas, Dasen chama a atenção para o facto de dificilmente se poder extrair uma conclusão de índole geral das diversas investigações interculturais piagetianas. No entanto é possível, particularizando adequados níveis de análise, obter dados esclarecedores acerca do tipo de relações encontradas entre variáveis situacionais e contextuais e o desenvolvimento operatório. Os níveis de análise considerados pelo autor diferenciam: a) a sucessão dos três estádios gerais sensorio-motor, (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal; b) a sucessão das aquisições operatórias consoante o conteúdo (ou seja, a sequência dos *desfasamentos horizontais*, como *e.g.* na conservação, a sequência S-W-V); c) a sequência dos sub-estádios numa prova particular (Dasen, 1972).

Fazendo uma síntese de uma série de estudos, Dasen conclui, relativamente ao primeiro nível de análise: a) «as diferenças interculturais sumariadas são quantitativas. É o ritmo de desenvolvimento que está em questão, não a estrutura do pensamento. Assim, a generalidade do sistema de Piaget não é ameaçada» (*op. cit.*, 31), embora se evidencie que o peso dos factores culturais é superior ao que Piaget (*e.g.*, 1966) pressupunha; b) Para o segundo nível de análise (sequência dos desfasamentos horizontais), a divergência entre os resultados tende a ser a regra. Se uns afirmam a sequência S (substância), W (peso), V (volume), outros⁵, como por exemplo Bovet (1968; 1970), relatam variações diversas relativamente às crianças ocidentais. Não deixa de ser irónico o facto de tal não poder ser invocado como contrariando a teoria piagetiana já que esta também não explica convenientemente esses mesmos desfasamentos. Estes dados são elucidativos do efeito de variáveis diversas como a *familiaridade* com os conteúdos das provas, as *actividades do dia-a-dia*, ou as *exigências eco-culturais* particulares; c) Quanto ao terceiro nível de análise (sequência em cada prova), a grande maioria tende a confirmar as etapas descritas no modelo clássico de Piaget. Mas a eventual confirmação da teoria piagetiana não fica ainda assim razoavelmente admitida já que as situações descritas podem ter diversas justificações:

1) Temos de aceitar, em primeiro lugar, que os conceitos descritos no modelo piagetiano podem, *quando ocorrem*, caracterizar-se por uma génese qualitativamente semelhante (independentemente do meio) – sendo, nesse sentido, universais; 2) Uma vez que as abordagens analisadas são fundamentalmente *exteriores* à cultura que se pretende comparar, em vez de criadas na própria

⁵ Mohseni (1966 – *La comparaison des réactions aux épreuves d'intelligence en Iran et en Europe*, Univ. Paris) confirma a sequência S-W-V nas crianças do Irão; Peluffo, obtém resultados equivalentes (1967 – «Culture and cognitive problems» In *Int. Jour. Psych.*, 2); Goodnow (1962 – «A test for milieu effects with some of Piaget's tasks» In *Psych. Monogr.*, 76) encontra a sequência W-V em todos os grupos que estudou (trabalhos citados in Dasen, 1972).

cultura, as consistências encontradas podem dever-se à própria impossibilidade (metodológica) em se detectarem (desse modo) divergências significativas; 3) A ausência de divergências referenciada (no percurso desenvolvimental) pode ser ainda devida à escala subjacente às investigações – sendo demasiado global não permitiria discriminar sub-estádios particulares na aquisição de uma dada noção operatória⁶.

A grande maioria das investigações interculturais que pretendem testar a universalidade do modelo piagetiano incide, como se sabe, no período das operações concretas. Dentro deste, as noções de conservação foram as mais privilegiadas, fenómeno que influirá também nas apreciações que podemos extrair. Morgado (1987/88), num trabalho de recensão crítica sobre tais trabalhos, sintetiza algumas das ideias hoje tidas como mais consensuais. Quando se fala em analisar factores como o meio socio-económico, a escolaridade, a linguagem ou mesmo a subnutrição, torna-se essencial, na maioria dos casos (e como vimos anteriormente), reinterpretar o significado dos resultados globais divulgados. Vejamos o caso da *escolaridade*: a consideração meramente dicotómica (presença *versus* ausência) desta variável não parece esclarecer convenientemente o seu eventual efeito como factor de desenvolvimento operatório. Efectivamente os estudos mais recentes sugerem que «[...] a escolaridade poderia ou não ser um factor relevante no desenvolvimento psicogenético

consoante o *tipo* de ensino facultado aos alunos» (Morgado, *op. cit.*, 46). De modo semelhante, as investigações relativas ao factor subnutrição constituem outro exemplo de como uma aceitação acrítica do seu papel no desenvolvimento cognitivo tem tornado excessivamente simplista a sua análise.

Até à década de 70 os estudos publicados sobre as relações entre subnutrição e desenvolvimento cognitivo eram essencialmente exploratórios. Por volta dessa altura a resposta parecia clara: em muitas partes do mundo, e em diversas condições, era patente a relação entre malnutrição na infância e o funcionamento intelectual mais tarde. Mas, desde o início, esses trabalhos mostraram a complexidade da questão: a má nutrição raramente ocorre na ausência da privação de muitos outros factores significativos para o desenvolvimento. Elias (1976), por exemplo, mostra a confusão que se perpetua entre os efeitos da má nutrição e os de outros factores que, geralmente, ocorrem simultaneamente; para a autora, o pior não é subnutrição *per se*, mas antes o facto de esta ocorrer associada a outras privações igualmente funestas. Investigações experimentais com animais têm permitido precisamente clarificar o modo como a subnutrição pode afectar o comportamento. Zimmerman e colaboradores mostram que, nos animais, a subnutrição precoce induz uma diminuição da actividade e da atenção e, por outro lado, aumenta as reacções emotivas e enfraquece a capacidade de resposta ao *stress*. Quanto aos comportamentos sociais nos animais, a subnutrição, ao determinar um maior isolamento e por isso minimizar as possibilidades de estimulação, contribui para situações de «isolamento funcional» originando alterações comportamentais (cf. investigações de Levitsky *et al.*, 1975 e 1984, citadas in Brill & Lehalle, 1988, 165). Em estudos longitudinais que exploram o efeito da subnutrição moderada mas prolongada, em crianças, também se destaca a diminuição da actividade de exploração activa (cf. análise de Dasen, in Brill & Lehalle, *op. cit.*, 169).

⁶ As observações de Magali Bovet (1968; 1973) explicitam bem esta questão. Num trabalho realizado com sujeitos argelinos não escolarizados – aos quais foram passadas uma série de provas operatórias relativas às quantidades físicas e ao domínio espacial – a autora, ao completar o diagnóstico operatório com uma série de questões complementares, constatou um período (intermédio) em que parecia haver uma espécie de «regressão operatória» já que os sujeitos mais velhos apresentavam respostas de nível extremamente flutuante, preocupando-se com outras dimensões em jogo nas provas (e não mencionadas pelos mais novos) (para desenvolvimento deste ponto, cf. Machado, 1999, pp. 73 e ss).

Os múltiplos efeitos indirectos da subnutrição no comportamento infantil têm vindo a ser progressivamente confirmados e destacados salientando-se sempre a complexidade do estudo desta variável que ocorre conjuntamente com outros «determinantes» do desenvolvimento intelectual (cf., e.g. Neisser *et al.*, 1996; Sigman & Whaley, 1998)⁷.

A profusão de trabalhos que incidem sobre as operações concretas não tem simplificado o teor das suas conclusões; podemos, ainda assim, referir que «[...] usualmente confirmam a sequência de subestádios (bem como os aspectos ‘qualitativos’ do desenvolvimento operativo)» (Dasen & Heron, 1981, 295). Observam-se todavia diferenças *quantitativas* suficientemente representativas para considerar que os factores culturais têm maior influência do que o previsto pela teoria clássica.

Relativamente ao *sensório-motor*, Dasen e Heron (1981), numa síntese que abrange diversos estudos, referem que se tende a confirmar a sequência de sub-estádios, muito embora, o alcance desta evidência se encontre limitado pelo reduzido número de trabalhos.

Quando chegamos ao *operatório formal* as certezas esbatem-se. O máximo que os autores nos dizem é que tanto uma interpretação universalista como uma interpretação de *relativismo cultural* têm obtido confirmação empírica,

consoante os aspectos do desenvolvimento examinados.

Independentemente da variabilidade entre os diversos estudos, alguns autores salientam uma certa convergência nos resultados (e.g. Taborda Simões, 1992)⁸. Essa convergência sugere-nos para o nível sensório-motor uma «completa universalidade» (*strong universal*) (Dasen, 1980), no sentido de que todos os sujeitos passam pela mesma sucessão de sub-estádios e todos atingem o estágio final. Esta conclusão deve ser completada com o reconhecimento de que o ritmo de desenvolvimento parece bem mais rápido do que o que Piaget supusera, assim como os factores em jogo são mais complexos e variados. É o que sugere, por exemplo, Bower (1977a; 1977b) ao descrever competências várias do bebé bastante mais precoces do que pressupunha Piaget. Realça-se hoje a hipótese de que as influências culturais se fazem já sentir em termos *comportamentais específicos*, ou seja, a nível do ritmo do desenvolvimento e do estilo do comportamento, muito precocemente (Dasen, 1980). Mesmo relativizando o alcance de alguns dos dados de Bower (cf. interessantes críticas de Vonèche, 1998) o facto é que os estudos contemporâneos sobre os recém-nascidos, ao evidenciarem capacidades precoces que não são explicadas pelos mecanismos de aquisição da teoria piagetiana, dão, para outros, uma nova força a uma terceira hipótese, a do *nativismo* (Lécuyer, 1998).

Para as operações concretas Dasen formula a hipótese de se tratar de um estágio «incompletamente universal» (*weak universal*); todos os sujeitos passariam pela mesma sucessão de sub-estádios mas, para alguns casos e em certas noções, nem todos atingiriam a fase final. Mais

⁷ Hoje os autores tendem a especificar ainda mais a *qualidade da subnutrição* no desenvolvimento e no funcionamento cognitivo – Eysenck e Schoenthaler (1997), por exemplo, defendem que uma dieta rica em suplementos de minerais e vitaminas pode aumentar a inteligência fluída nas crianças (precisando que este efeito é mais notório nas crianças mais novas e mais notório para o suplemento vitamínico). Este tipo de trabalhos tem, na verdade, vindo a aumentar encontrando-se facilmente vários exemplos no mesmo sentido. Porém, e por isso o referimos, eles não nos parecem muito pertinentes, sobretudo quando se pretende uma análise crítica, global, de um modelo lato do desenvolvimento (como o piagetiano). Lamentamos assim que este tipo de abordagem tenda a invadir o «espaço» do que gostaríamos que constituísse uma *abordagem mais compreensiva* do desenvolvimento (cognitivo).

⁸ Mesmo tomando em consideração os limites apontados, a convergência dos resultados aponta no sentido de uma diferença visível entre os grupos comparados, o que é interpretado pela *interferência do meio* no ritmo de desenvolvimento cognitivo. Mas, mais interessante do que a mera constatação dessa convergência (quanto aos atrasos verificados em meios não ocidentais) é a observação, também destacada pela autora, de que as diferentes áreas conceptuais parecem ser bem mais independentes do que anteriormente se supunha (Taborda, 1992, 100).

uma vez, a influência cultural exercer-se-ia fundamentalmente a nível do *ritmo* do desenvolvimento e não a nível estrutural, respeitando ainda assim as hipóteses piagetianas (Dasen, 1980).

Quanto às operações formais, a observação do autor é de que «por enquanto não arriscaria nenhuma generalização com base nos resultados publicados» (Dasen, *op. cit.*, 675). O que podemos afirmar é que mesmo no meio ocidental a homogeneidade deste nível está seriamente contestada. Mas não deixa de ser significativo o facto de investigações interculturais recentes, explorando a possibilidade de um *raciocínio pós-formal*, apontarem manifestações diversas de formas de raciocínio lógico complexo em sociedades não-ocidentais e, ao que parece, entre sujeitos iletrados (investigações de Jésus Galaz & Michael Commons, *in* Kohlberg, 1990) – dados que nos obrigam a questionar as interpretações que preferem considerar o raciocínio operatório formal como um *produto* da escolarização ocidental. Um dos problemas subjacentes à avaliação das operações formais reside na *assimilação* entre raciocínio formal e provas de Piaget; ora podemos admitir que sujeitos de sociedades não ocidentais funcionem e desenvolvam competências operatórias formais, mesmo que não o demonstrem nas provas elaboradas em Genebra (Guindo & Wittwer, 1982; Lourenço, 1997; Miller, 1997). No mesmo sentido apontam os estudos sobre o desenvolvimento moral ao destacarem respostas relativas aos níveis mais elevados do modelo de Kohlberg em grupos culturais diversos (*in* Commons *et al.*, 1990, 266).

A interpretação dos díspares resultados encontrados para o nível operatório formal em culturas diferentes terá de ser conjugada com a evidência de que, também nas sociedades industrializadas ocidentais, nem todos os sujeitos adultos parecem aceder a este nível de forma equivalente. A conclusão que tende hoje a prevalecer é de que *só cerca de 50% dos adolescentes e jovens adultos (estudados) manifestarem de forma generalizada o nível de raciocínio formal*. Integrando este dado com o propósito das investigações interculturais de influência piagetiana, e tendo também presentes as relativizações introduzidas por Piaget (1970/72), a hipótese agora a estudar será saber se o fenómeno observado nas culturas ocidentais – ou seja, o facto de as manifestações do raciocínio formal poderem depender (para al-

guns sujeitos) do domínio de especialização, assume um carácter suficientemente geral.

Quanto ao pressuposto de que todos os adultos acedem ao nível operatório formal (em termos de competência), mas que este só se reflecte (nos seus desempenhos) em circunstâncias favoráveis, consideramo-lo discutível na medida em que não encontramos qualquer tipo de justificação epistemológica na tendência (frequentemente subjacente) para evitar referir a possibilidade de nem todos os sujeitos particulares («normais») desenvolverem determinada forma de raciocínio complexo. Como bem observa Lourenço (1997), está aqui, para alguns, subjacente a confusão entre dois níveis de análise – *epistemológica* e *psicológica*. Admitimos assim que o domínio do raciocínio operatório formal não é tão geral como defendido no modelo de Piaget. A questão que se poderá colocar, será relativa à sua pertinência (ou mesmo valor adaptativo) para os sujeitos particulares no seu dia-a-dia em qualquer meio (ou, em meios particulares) (cf. análise esboçada por Lourenço, 1997, 364 e ss.).

O ponto talvez mais controverso relativamente às investigações interculturais piagetianas refere-se à adequação do tipo de análise do processo de conhecimento (e desenvolvimento) que Piaget se propôs, para *todas* as culturas. Tendo presente que para Piaget o objectivo fundamental era estabelecer uma *teoria do conhecimento científico*, e que esta forma de conhecimento é apenas uma entre outras, temos de admitir a hipótese de que ela pode nem ser a mais relevante para todos. Greenfield, por exemplo, é particularmente sensível a este argumento, sendo aliás uma das autoras que mais se tem destacado na análise crítica da adequação do modelo piagetiano aos estudos interculturais. Defende a autora, de modo deveras interessante, que o recurso a esta teoria nos estudos comparativos envolve três paradoxos: o paradoxo do *método clínico*; o paradoxo da definição de um *final* para o desenvolvimento; o paradoxo da *adaptação e do construtivismo* (Greenfield, 1976). Vejamos em que consistem:

1) A exigência do *método clínico* é a chave da investigação piagetiana. O paradoxo consiste no facto de que enquanto os primeiros procedimentos se adequavam mal às investigações interculturais (uma vez que dependiam muito das

trocas verbais), a *teoria* do método clínico (ou seja, os pressupostos em que assenta a sua fundamentação, bem como a distância que traduz relativamente às avaliações standardizadas) possui potencialidades significativas para estas investigações. Porém, estas mesmas potencialidades (expressas nomeadamente na liberdade das trocas entre sujeito-material-investigador) serão mais ou menos concretizáveis consoante o valor atribuído à necessidade do sujeito *justificar* os seus juízos (uma das exigências fundamentais do método)⁹. O que se passa é que esta exigência, enquanto critério de aquisição de uma noção, parece ser mais ou menos independente do raciocínio em si mesmo, consoante a cultura. Temos assim que a «ironia da utilização do método clínico em culturas distintas é que quanto mais ‘fundo’ o experimentador tenta ir na procura das estruturas mentais da criança estrangeira, mais superficial se arrisca a ser a sua investigação» (Greenfield, 1976, 323).

2) O segundo paradoxo refere-se à concepção de uma forma de raciocínio específica – o raciocínio científico – como «ponto final» do desenvolvimento cognitivo; esta é uma tese construída nas sociedades ocidentais industrializadas. Ora, a própria teoria piagetiana autorizaria uma abordagem do desenvolvimento na qual não estivesse pressuposta uma concretização da direcção desse processo. Uma das alternativas passaria pela análise prévia das etapas particulares que podem caracterizar o desenvolvimento cognitivo em grupos diversos (cf., como exemplo, a investigação de Greenfield e Childs num grupo Maia do Sul do México, *in* Greenfield, 1996). Outros, como o estudo de Gay e Cole sobre o desenvolvimento de conceitos quantitativos entre os Kpelle, concretiza para os kpellenianos o que Piaget realizara com os suíços, o que leva Greenfield a comentar que «[...] algumas das inves-

tigações não-piagetianas aproximam-se paradoxalmente mais do espírito piagetiano do que os declarados estudos piagetianos» (Greenfield, 1976, 326).

3) O terceiro paradoxo refere-se ao aproveitamento que tem sido feito das noções de *adaptação* e *construtivismo* – noções também elas centrais na teoria piagetiana. A adaptação, enquanto factor psicológico, inclui a interpretação do exterior em termos das organizações mentais pré-existentes (*assimilação*), assim como uma alteração dessas organizações consoante as peculiaridades desse mesmo exterior (*acomodação*) (Piaget, 1936). A adaptação resulta assim de uma dinâmica entre estes dois processos, o que leva Piaget a afirmar que «não há adaptação se a nova realidade impôs atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adoptadas no contacto com outros dados anteriores: só há adaptação quando existe coerência, logo assimilação» (*op. cit.*, 20). Os jogos entre a assimilação e a acomodação compõem, neste modelo, o próprio processo de construção do conhecimento; esta construção pressupõe uma série de interacções entre o sujeito e o mundo, ou seja, o estudo destas interacções é essencial para a compreensão da *construção* do conhecimento pelo sujeito. Ora não deixa de ser paradoxal que se tenha estudado tão pouco o efeito das *variações das interacções* consoante os meios culturais (Greenfield, 1976; Lourenço, 1997). A investigação de Price-Williams, Gordon e Ramirez (citada por Greenfield) pode ser referida como excepção que realiza esse tipo de trabalho ao estudar a relação entre a precocidade da aquisição da noção de conservação e uma actividade de olaria. Note-se que progressivamente os investigadores têm vindo a reconhecer que a exploração das *interacções naturais* são essenciais para compreender – nos termos dos pressupostos globais do modelo piagetiano - a *construção operatória em meios diversos*. De qualquer modo, é importante ter em consideração que algumas objecções mais extremas à viabilidade do modelo piagetiano em estudos interculturais podem cair no extremo oposto, igualmente etnocêntrico, que parece acreditar que «[...] o homem ocidental é engenheiro; o homem não-ocidental é bricoleur» (Dasen & Heron, 1981, 334).

Um modo alternativo, e talvez mais objectivo, de interpretar a questão da adequação da teoria

⁹ Já Bovet (1973) tinha sido sensível a esta questão reconhecendo que o hábito de justificar verbalmente os desempenhos pode ser determinado culturalmente (*e.g.* pelo tipo de escolaridade); como alternativa, Bovet propõe a manipulação do material pelo sujeito como forma de explicitar os processos cognitivos em jogo.

piagetiana aos estudos interculturais é expresso por Neimark (1985). Começando por situar os objectivos que o próprio Piaget se propôs – «procurar *princípios universais* relativos ao desenvolvimento das estruturas subjacentes ao pensamento, e não uma descrição detalhada dos efeitos de todas as variáveis possíveis, em todas as tarefas» (*op. cit.*, I). Neimark defende que a universalidade da teoria piagetiana está relacionada com o domínio (do conhecimento) que pretendemos estudar. Enquanto esta se aplique ao domínio para o qual foi construída, ou seja, o estudo do desenvolvimento do conhecimento *lógico-matemático* e *físico*, não existem óbices significativos (Neimark, 1985); porém, «será de esperar a ocorrência de sérios problemas se extrapolarmos a teoria dos estádios para além dos domínios nos quais, e para os quais, ela foi construída» (*op. cit.*, 8). O que aqui está em causa não é, por conseguinte, tanto a adequação ao meio sócio-cultural (como este é habitualmente considerado), mas antes a adequação a um *tipo de conhecimento* (ou, se preferirmos, ao desenvolvimento de uma capacidade cognitiva específica) que estudamos. É, evidentemente, bastante provável que se verifique uma estreita interdependência entre *meio cultural* e *formas de conhecimento* valorizadas; mas isso não nos autoriza a afirmar que sejam equivalentes.

Uma outra posição, mais extrema, é defendida por Glick (1985), para quem a teoria piagetiana não se adequa *de forma alguma* ao estudo do desenvolvimento cognitivo quando pretendemos fazer intervir o factor cultura. Para o autor, a teoria piagetiana «embora possa ser (em certa medida) uma boa teoria para compreender a cognição, não oferece uma concepção da cognição que permita incorporar factores culturais» (*op. cit.*, 100). A justificação de Glick centra-se na análise da *abstracção reflexiva*: dada a sua preponderância no modelo piagetiano, o meio surge como fundamentalmente neutro na medida em que é o sujeito que o «constrói». Para o autor, enquanto nos referirmos ao meio físico, não haverá grandes problemas face à aplicação do modelo piagetiano, já que as «leis» da física funcionam do mesmo modo em qualquer lugar. Quando passamos para as construções sócio-históricas-culturais, aí o modelo já não as apreenderia.

Que conclusão é possível extrair do conjunto

destes dados? Parece-nos que a opção de Dasen e Heron (1981) é, neste estágio de conhecimentos, a mais realista: «os dados interculturais não confirmam todos os aspectos da teoria piagetiana, nem os infirmam; em vez disso, eles clamam pela *necessidade de uma expansão da teoria que atribua maior importância aos factores culturais*» (*op. cit.*, 296, sublinhados nossos). Parece ser de facto nesse sentido que as investigações interculturais contemporâneas se têm desenvolvido: a sua característica comum é a preocupação em respeitar as particularidades de cada cultura, sem que com isso se ignore o pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo pode ser considerado como seguindo um percurso que pode (como se crê na óptica piagetiana) ser explicado pelos mesmos processos; porém, é possível ainda admitir que esses mesmos processos não terão necessariamente de determinar *um* percurso único de desenvolvimento (como o próprio Piaget veio a admitir a propósito da cultura chinesa, *in* Lourenço, 1994, 91).

Os modelos *contextuais* (e.g. sócio-históricos) contemporâneos, ao estudarem a especificação dos processos de desenvolvimento mediados ou definidos pelas idiosincrasias sócio-contextuais viabilizam uma perspectiva complementar. Justifica-se assim a hipótese de um modelo como o piagetiano – nomeadamente com a ênfase que atribuí aos processos de *assimilação*, *acomodação* e *construção pelo próprio* – possa descrever percursos desenvolvimentais particulares. Podem ser citados alguns exemplos nesse sentido: é o caso das investigações de Greenfield (1996) sobre as relações entre tipo de interações entre membros da família e os processos de aprendizagem; os estudos de Brown e Levinson (1996) sobre o desenvolvimento do conceito de espaço nas crianças de Tzeltal; os de Dasen e Wassmann (1996) sobre o desenvolvimento da orientação espacial em Bali; ou os de Guindo e Wittwer (1982) sobre o desenvolvimento de uma prática cultural específica (o Banangolo - trata-se de uma actividade gráfica complexa). Parafraseando Greenfield, independentemente de seguirem ou não expressamente o modelo piagetiano, estes trabalhos acabam por ser «mais piagetianos» do que muitos dos que assim se auto denominam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avanzini, G. (1998). Quelles finalités pour l'éducation? In J.-C. Ruano- Borbalan (Dir.), *Eduquer et Former* (pp. 47-49). Auxerre: Ed. Sciences-Humaines.
- Bovet, M. (1968). Etudes interculturelles du développement intellectuel et processus d'apprentissage. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 27 (3-4), 189-200.
- Bovet, M. (1970). Piaget's theory of cognitive development, sociocultural differences, and mental retardation. In H. C. Haywood (Ed.), *Social-cultural aspects of mental retardation* (pp. 59-70). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bovet, M. (1973). Cognitive processes among illiterate children and adults. In J. W. Berry, & P. R. Dasen (Eds.), *Culture and Cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen & Co Ltd.
- Bower, T. (1977a). *The perceptual world of the child*. [trad. port. *O mundo perceptivo da criança*. Lisboa: Moraes, 1980].
- Bower, T. (1977b). *A primer of infant development*. [trad. port. *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes, 1983].
- Bril, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1996). Frames of spatial reference and their acquisition in Tenejapan Tzeltal. In *The Growing Mind – La pensée en Evolution* [Conference] Genève.
- Commons, M., Armon, C., Kohlberg, L. et al. (1990). *Adult development – Models and methods in the study of adolescent and adult thought*. vol. 2, New York, etc.: Praeger.
- Dasen, P. (1972). Cross-cultural piagetian research: A summary. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3 (1), 23-40.
- Dasen, P. (1983). Aspects fonctionnels du développement opératoire: Les recherches inter-culturelles. *Archives de Psychologie*, 51, 57-60.
- Dasen, P., & de Ribaupierre, A. (1987). Neo-piagetian theories: Cross-cultural and differential perspectives. *International Journal of Psychology*, 22, 793-832.
- Dasen, P., & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. Triandis, & A. Heron (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 4, pp. 295-341). Boston, etc.: Allyn & Bacon.
- Dasen, P., & Wassmann, J. (1996). Absolute and relative spatial orientation in Bali: A reversal in Piagetian stages? In *The Growing Mind – La pensée en Evolution* [Conference], Geneve, 1996
- Elias, M. (1976). Malnutrition in infancy and intellectual development. In K. Riegel & J. Meacham (Eds.), *The Developing Individual in a Changing World* (Vol. 2, pp. 457-473). Mouton: Mouton & Co.
- Eysenck, H. J., & Schoenthaler, S. J. (1997). Raising IQ level by vitamin and mineral supplementation. In R. Sternberg, & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity, and Environment*. cap. 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira da Silva, J. (1982). Os factores de desenvolvimento intelectual segundo Piaget. In *Estudos de Psicologia*. Coimbra: Almedina.
- Gillet, B. (1976). Etudes comparatives sur l'influence de la scolarité. In M. Reuchlin (Dir.), *Cultures et Conduites* (pp. 313-332). Paris: PUF.
- Glick, J. (1985). Culture and cognition revisited. In E. Neimark, R. De Lisi, & J. Newman (Eds.), *Moderators of Competence* (pp. 99-115). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Greenfield, P. (1976). Cross-cultural research and piagetian theory: Paradox and progress. In K. Riegel, & J. Meacham (Eds.), *The Developing Individual in a Changing World* (Vol. 1, pp. 322-345). Mouton: Mouton & Co.
- Greenfield, P. (1996). Cultural change and human development. In *14th advanced course of the Archives Jean Piaget – The Growing Mind – La Pensée en Evolution* [Conference], Genebra, 1996.
- Greenfield, P. (1997). You can't take it with you. Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52 (10), 1115-1124.
- Greenfield, P. (1998). The cultural evolution of IQ. In U. Neisser (Ed.), *The rising curve*. cap. 4. Washington: A.P.A.
- Guindo, B., & Wittwer, J. (1982). Une épreuve opératoire africaine: le Banangolo et ses rapports avec les tests opératoires formels. *Enfance*, 3, 109-127.
- Kohlberg, L. (1990). Wich postformal levels are stages? In M. Commons et al. (Eds.), *Adult development. Vol. 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 263-268). New York: Praeger.
- Lautrey, J., & Rodriguez Tomé, H. (1976). Etudes interculturelles de la notion de conservation. In M. Reuchlin (Dir.), *Cultures et conduites* (pp. 247-281). Paris: PUF.
- Lécuyer, R. (1998). Piaget, la psychologie du développement et les relations entre théorie et méthodologie. *Bulletin de Psychologie*, 51 (3), 241-247.
- Loureço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!* Coimbra: Almedina.
- Loureço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Machado, T. S. (1999). *Raciocínio Operatório Formal: Análise do seu Estatuto no Desenvolvimento* [Tese de doutoramento, Univ. de Coimbra].
- Marchand, H. (1983). *O desenvolvimento Psicológico da Criança Africana dos 0 aos 2 Anos – Questões sobre a precocidade do bebé afriacano* – [Prova Complementar de Doutoramento em Psicologia apresentada à Univ. do Porto].

- Miller, J. G. (1998). A cultural-psychology perspective on intelligence. In R. Sternberg, & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity, and Environment*. cap. 9. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgado, L. M. (1988). Reflexões sobre a investigação intercultural em psicologia genética. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 35-71.
- Neimark, E. (1985). Moderators of competence: Challenges to the universality of piagetian theory. In E. Neimark, R. De Lisi, & J. Newman (Eds.), *Moderators of Competence* (pp. 1-14). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77-101.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, [trad. port. (a partir da 9.^a ed. francesa-1977), *O nascimento da inteligência na criança*, Lisboa: Dom Quixote, 1986].
- Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *Journal International de Psychologie*, 1 (1), 3-13 [trad. port. In *Problemas de Psicologia Genética*, 5.^a ed., Lisboa: Dom Quixote, 1983].
- Piaget, J. (1972). L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte [trad. port. de J. Ferreira da Silva: A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5, 83-95.
- Sigman, M., & Whaley, S. E. (1998). The role of nutrition in the development of intelligence. In U. Neisser (Ed.), *The rising curve*. cap. 6. Washington: A.P.A.
- Taborda Simões, M. C. (1992). *O diálogo sujeito-objeto na produção de novas coordenações cognitivas*. Lisboa: Rumo.
- The Laboratory of Comparative Human Cognition. (1979). Cross-cultural psychology's challenges to our ideas of children and development. *American Psychologist*, 34 (10), 827-833.
- Vonèche, J. (1998). Piaget se serait-il trompé? *Bulletin de Psychologie*, 51 (3), 265-272.
- Whitting, B. (1976). The problem of the packaged variable. In K. Riegel & J. Meacham (Eds.), *The Developing Individual in a Changing World* (Vol. 1, pp. 303-309). Mouton: Mouton & Co.

RESUMO

No presente artigo apresentamos uma revisão crítica da literatura sobre as investigações interculturais inspiradas no modelo piagetiano do desenvolvimento cognitivo. Pretendemos sintetizar as respostas hoje tidas como mais consensuais acerca da forma como as variáveis culturais influem na construção das estruturas operatórias, ou (para outros) na sua «mobilização».

Palavras-chave: Investigações interculturais, modelo piagetiano, desenvolvimento operatório.

ABSTRACT

In this paper we provide a critique literature review on cross-cultural piagetian research of cognitive development. We summaries the results concerning the cultural factors that might influence operational thought development or, the operational thought performances.

Key words: Cross-cultural research, Piaget's theory, operational thought development.